



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE**  
**CURSO DE PSICOLOGIA**

**A ESCOLA FORA DA ESCOLA:**

**ESTUDO SOBRE UMA PROPOSTA ALTERNATIVA NO DF**

**ANA PAULA FALCÃO DE ARAUJO**

**Brasília, DF**

**Junho/2012**

**ANA PAULA FALCÃO DE ARAUJO**

**A ESCOLA FORA DA ESCOLA:**

**ESTUDO SOBRE UMA PROPOSTA ALTERNATIVA NO DF**

Monografia apresentada ao Centro  
Universitário de Brasília como requisito  
básico para obtenção do grau de  
Psicólogo da Faculdade de Ciências da  
Educação e Saúde (FACES).

Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Zoia Ribeiro Prestes

**Brasília, DF**

**Junho/2012**



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE**

**CURSO DE PSICOLOGIA**

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Banca examinadora:

---

Zoia Ribeiro Prestes  
Orientadora

---

Examinador (a) Professora Elizabeth Tunes

---

Examinador (a) Professora Ingrid Lilian Fuhr Raad

A menção final obtida foi:

---

Brasília/DF, Junho de 2012

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio e incentivo durante toda minha formação acadêmica, em especial à minha mãe, pelo exemplo de mulher e amiga que tanto admiro.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço, em primeiro lugar, à minha família pelo apoio que sempre me deram nesta longa jornada da graduação e durante toda minha vida. Sem vocês não seria possível concluir meus estudos e realizar parte de um sonho antigo!*

*Serei sempre grata à minha querida orientadora Zoia Ribeiro Prestes pelo carinho e atenção dispensados! Uma professora presente, amorosa, comprometida, e acima de tudo, questionadora! Muitos de seus questionamentos me fizeram repensar a minha forma de estar no mundo. Obrigada professora!*

*Agradeço à Elizabeth Tunes pela atenção e pelas orientações e direcionamentos acerca da pesquisa.*

*Agradeço a todos da escola pesquisada, que me receberam de maneira tão aberta e acolhedora, e possibilitaram a concretização deste estudo. Obrigada a cada um de vocês pelas experiências e reflexões compartilhadas! Aprendi muito com todos vocês!*

*Agradeço aos amigos que fiz durante o período de graduação! Destaco algumas pessoas da minha turma original que me acompanharam até o 6º semestre como a Lena, a Neide e a Lúcia. Agradeço a vocês de coração!*

*Agradeço também aos amigos que fiz na minha segunda turma, a partir do 7º semestre, onde tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas que me acompanharam até o final da graduação: Zélia, Fran, Luciana, Melissa, Mariana, Marco, Alexandre e Pádua! Obrigada!*

*Muito obrigada aos meus companheiros de estágio em Psicologia Escolar no CENFOR pelos momentos em que dividimos conquistas e dificuldades: Dayane, Aline, Cleber, Sílvia, Paula, Glísia e professora Ana Flávia. Valeu!*

*Aos meus sobrinhos queridos Matheus, Paulo Henrique e Izabella, agradeço por tornarem a minha vida mais feliz e repleta de novas descobertas!*

*Agradeço à Vivian pela ajuda e pelas dicas que foram fundamentais para que eu escrevesse de forma clara e objetiva. Muito obrigada pelo apoio!*

*Aos meus colegas e amigos da equipe de Operações do Banco do Brasil que me ajudaram nas fases mais conturbadas da graduação! Momentos em que me ausentei para ir às aulas e estágios. Obrigada pela força, Lucy Kelly, Sandro, Ricardo Pacífico, Roi, Alberto Nelson, Teófilo, Daniel, Marcelo Matsunaga, Paolla, Junio, Túlio, Oliveira, Júnior, Luiz e Ronaldo Brunello!*

*Aos amigos de sempre! Artur e Carol! Em especial ao Artur porque não foram poucas as conversas sobre o universo da Psicologia! E como são agradáveis os nossos papos. Sou muito grata pela amizade de vocês!*

*Ao pessoal da minha eterna equipe das EJNS que me incentivou desde o início da graduação: Mychelle, Déo, Graça, Flavinha, Layli, Rosana, Allison, Sandra, Leninha, Marcelo, Karlinha e Rodrigo. Obrigada! Sinto imensas saudades de todos vocês!*

“Não ande atrás de mim, talvez eu não saiba liderar.  
Não ande na minha frente, talvez eu não queira  
seguir-lo. Ande ao meu lado, para podermos  
caminhar juntos”

Provérbio Ute

## RESUMO

A distância entre os objetivos teóricos da escola e a realidade em que se observa desânimo, falta de autonomia dos alunos e tendência à padronização e mecanização das atividades em detrimento da liberdade, criatividade e coletividade, leva ao questionamento da educação formal. Dentro deste contexto, este trabalho tem a intenção de explorar a proposta desenvolvida por uma associação de pais, educadores e crianças no Distrito Federal, que envolve a educação de 5 crianças, com idades de 7 a 11 anos, de forma não convencional. Os instrumentos de metodologia de pesquisa utilizados foram relatórios de observação e entrevistas semi-estruturadas, feitas durante visitas à instituição e nas reuniões semanais do Conselho Pedagógico. Constatou-se que a escola não segue um currículo, os conteúdos explorados não são separados em disciplinas e não existe um sistema de avaliação por notas. As avaliações são processuais e analisam os percursos coletivos, assim como os individuais. As crianças são sujeitos das suas próprias trajetórias de conhecimento. O aprendizado é orientado pelo interesse delas. Não há separação das atividades por idade. O grupo desenvolve atividades de forma colaborativa, com a busca de uma transmissão horizontal de conhecimentos, em que os educadores são parceiros na construção de um saber universal. Essa iniciativa se apresenta como uma das possibilidades existentes de alternativa à escola tradicional e, como outras propostas, carece de acompanhamento e aperfeiçoamento.

**Palavras-chave:** escola alternativa, escola formal, educação



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	
1.1 A quem serve a escola?.....	13
1.2 A escola pesquisada: uma proposta alternativa.....	24
1.2.1 Instrumentos utilizados pela instituição.....	28
1.2.2 Processos pedagógicos.....	31
<b>2 METODOLOGIA</b>	
2.1 A trajetória da pesquisa.....	34
2.2 Instrumentos de pesquisa.....	36
2.3 Participantes.....	38
<b>3 RESULTADOS.....</b>	<b>42</b>
3.1 Escola formal X Escola alternativa.....	42
3.2 Avaliação por nota X Avaliação processual.....	44
3.3 Competição X Cooperação.....	47
3.4 Currículo uniforme X Aprendizado orientado pelo interesse da criança.....	48
3.5 Disciplina X Atividade.....	50
3.6 Espaço Físico.....	51
3.7 Seriação X Agrupamento vertical de indivíduos.....	51
3.8 Associação X Escola.....	52
<b>4 UMA OUTRA ESCOLA... É POSSÍVEL?.....</b>	<b>54</b>
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>57</b>
<b>6 ANEXOS - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....</b>	<b>59</b>
Anexo 1 - Roteiro de entrevista com as alunas.....	60
Anexo 2 - Roteiro de entrevista com os educadores.....	61
Anexo 3 - Roteiro de entrevista com os pais.....	62

## APRESENTAÇÃO

Ao longo de alguns semestres da graduação aconteceram discussões interessantes sobre o sistema educacional brasileiro. Muitas das reflexões suscitadas tinham como temática o caráter conformador da escola aos sistemas vigentes e suas consequências na estruturação de normas sociais, hierarquização do conhecimento e mudanças significativas nas relações entre os indivíduos e nos contextos aos quais pertencem.

Tais debates causaram muito desconforto, pois quando discutimos sobre a função da escola na vida das pessoas, verificamos que a grande maioria das instituições escolares não oferece um ambiente que se utilize da curiosidade, do saber significativo e da autonomia. Ao contrário disso, tais instituições seguem padrões rígidos que orientam currículos, atividades e comportamentos numa rotina artificial que enfraquece as relações humanas. Com isso, aumentam a competição e mantêm uma lógica de mercado que privilegiam a individualidade em detrimento de ações coletivas.

A história escolar de cada um é composta por momentos bons e ruins, deixando marcas profundas que podem ter consequências por toda a vida. Uns se adaptam às regras estabelecidas, outros não. Nesse sentido, todo o mérito passa a ser daqueles que conseguem passar pela escola e obedecem aos critérios estabelecidos pela classe dominante, ocasionando o aprofundamento de desigualdades entre classes sociais, etnias, gêneros, além de problemas relativos à repetência e evasão escolar.

Portanto, uma criança ou adolescente que não se sente desafiado dentro da escola ou se sente incomodado de alguma forma com as normas apresentadas passa os longos anos de escolarização apenas cumprindo regras e tarefas estabelecidas pela instituição, afastado dos eventos e experiências que realmente podem ser significativos na busca de um conhecimento universal. Desse modo, a escolarização torna-se uma experiência desumanizadora, tediosa e

sofrida. E para todos aqueles que desistem de corresponder ao que o outro (escola, sociedade, governo) impõe, resta caminhar ao encontro de alternativas que garantam sua sobrevivência em um percurso à margem das salas de aula.

Não são poucos aqueles que criticam a educação oferecida pelas redes públicas e particulares de ensino, porém a tentativa de construir outra possibilidade parece uma tarefa tão difícil quanto aceitar o que está estabelecido. Alguns dos debates terminaram com a máxima – A culpa é do sistema. Esse discurso gera paralisia e mais uma vez o conformismo nas pessoas por acharem que nada pode ser feito. Existe também o desânimo quando se constata que andar na contramão vai demandar demasiado trabalho, compromisso e responsabilidade.

Todavia, muitas vezes é o conflito e a contradição que impulsionam a vontade de grupos sociais ao invés de imobilizá-los. Buscam através de ações coletivas transgredirem ideologias e construírem possibilidades de acordo com as necessidades com as quais se defrontam no dia a dia. Buscam, acima de tudo, exercerem a sua autonomia e liberdade, como sujeitos ativos e responsáveis pelas escolhas que fazem cotidianamente.

É sobre um grupo de pais, mães, educadores e crianças que este trabalho tem a intenção de discutir. Indivíduos que se aliaram para construir uma escola nova, criando uma instituição em consonância com seus ideais e com o apoio de propostas inovadoras de escolas dentro e fora do Distrito Federal.

Abraçar e acreditar em uma iniciativa que quebre o paradigma das instituições de ensino tradicionais é uma tarefa árdua e cheia de obstáculos. Requer tempo, dedicação, motivação para lidar com as inseguranças e há uma única certeza: nada é fixo e pode ser tomado como modelo! A educação é um processo social, dinâmico, construído no cotidiano e não tem receita para o seu sucesso ou fracasso. Daí o grande desafio de se optar por fazer uma

escola diferente. O desafio da construção coletiva é diário e no grupo todos são responsáveis por tudo que é realizado dentro do ambiente escolar.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir com a análise dessa alternativa, apontando as concepções do grupo sobre as instituições escolares formais, as suas motivações que deram origem a essa proposta inovadora, assim como as dificuldades que enfrenta para a concretização de uma ideia de escola compartilhada por todos. Cabe também analisar a probabilidade da proposta avançar em outras direções despertando o interesse de mais profissionais, pais, mães, alunos e educadores comprometidos com o campo educacional.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1. 1 A quem serve a escola?

Há um abismo imenso entre o que a escola se propõe a agregar na formação de uma pessoa e o que realmente se concretiza ao final de anos de escolarização. Em termos gerais, a educação visa à transformação do pensamento por meio do desenvolvimento de habilidades e aquisição de valores culturalmente estruturados que contribuem para a construção da cidadania e autonomia de cada indivíduo, para que cada um possa, de forma livre e consciente, escolher os rumos que deseja dar para a própria vida. Desse modo, os processos educativos retiram o indivíduo de um estado primitivo e o tornam humano, principalmente por intermédio da capacidade de comunicação e pelas relações que estabelece em seu cotidiano com os outros e com o mundo. Tal abismo entre a teoria e a prática fica evidente quando se procura a resposta para a pergunta: *A quem serve a escola?*

Atualmente, o senso comum associa os processos educativos, equivocadamente, apenas ao que se aprende dentro das instituições escolares, desqualificando o conhecimento apreendido fora dela. Para muitos, principalmente aqueles das classes menos favorecidas, existe a ideia de escola como a porta de entrada para a efetiva participação social e profissional. Na medida em que o homem necessita do conhecimento escolarizado para aprender a lidar com as ferramentas advindas da industrialização e, com o seu trabalho, conseguir galgar degraus importantes para uma maior mobilidade social, ocupação de espaços públicos e privados com a finalidade de obter capacidades que lhe permitam atuar ativamente na vida cotidiana, torna-se cada vez mais dependente de tais artefatos institucionalizados (Tunes, 2011).

Entretanto, ao buscar as origens da instituição escolar no Brasil e no mundo, e contextualizar ao longo da história o papel que vem desempenhando dentro das sociedades, algumas abordagens indicam o caráter conformador da escola, servindo de mecanismo de

manutenção de hegemonias e empoderamento do Estado sobre os modos de vida dos indivíduos. Elementos que fazem cair por terra a imagem da escola como lugar que possibilita o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico e, ao contrário disso, muitas vezes o ambiente escolar reproduz as mazelas sociais como preconceitos, desigualdades e ideologias que perpetuam práticas que promovem injustiças e diferenças sociais.

Peter Marin e colaboradores (1984), na década de 80, já sinalizavam para a preocupação do caráter passivo e conformador difundido nas escolas. Por intermédio da institucionalização da experiência, retira dos jovens a imaginação, a criatividade, a liberdade e o tempo, impondo-lhes, uma realidade social e psíquica contaminada por valores que levam à padronização, seriação, quantificação e mecanização das atividades.

A vida escolar passa a ser uma rotina artificial com uma programação voltada para metas, horários e avaliações quantitativas numa crescente perda de contato com o mundo da experiência e consequente alinhamento aos critérios estabelecidos pelo sistema. Para Marin (1984) a perda da autonomia atinge não somente crianças e jovens, mas também professores que se veem submetidos a regras que penetram nas relações humanas, reduzindo-as a um nível tão superficial que lhes escapa também a noção de vontade própria, de responsabilidade social e de convivência dentro de uma comunidade. Nesse sentido, as instituições escolares podem ser comparadas com empresas, cujo objetivo é o de contribuir para a manutenção de um sistema de mercado, oferecendo a mão-de-obra de uma população cada vez menos consciente da sua condição humana e de seus direitos e deveres.

Peter Marin questiona a existência das escolas e chega a afirmar que estaríamos bem melhor sem elas. Sua análise parte da ideia de que a sala de aula deveria ser o palco de experiências de descoberta do conhecimento, divertidas e inovadoras, porém passou a ser um ambiente onde não há autonomia nem por parte dos educadores e menos ainda dos educandos. Aprofunda um vazio relacional entre pessoas e delas com a instituição, tendo como

consequência a falta de liberdade de ambos. O autor chama esse vazio de corrupção das relações, conceito que aponta a fragilidade das relações entre educadores e educandos; o sistema transforma-os em aluno e professor, ou seja, marionetes de um jogo de autoridade, poder e hierarquia onde não há espaço para troca de vivências e que não leva a lugar algum. Entretanto, no ambiente escolar, educadores e educandos deveriam ser como companheiros, aliados, colaboradores na contínua busca do conhecimento.

Se por um lado a escola difunde que seu objetivo é colaborar para o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do ser humano, por outro lado, seu caminhar tem assumido vias contraditórias que são objeto da crítica e reflexão de autores como Paulo Freire (1987) e Ivan Illich (1970). Ambos questionam a lógica alienante das escolas e discutem as implicações de tal questão na formação integral do indivíduo. Os dois pensam em uma educação libertadora, que devolva ao homem sua capacidade de refletir sobre sua condição humana, buscando soluções para os impasses que a vida cotidiana lhe apresenta e, dentro desse processo, construir um conhecimento significativo que possa transformar sua própria realidade, deixando de depender das instituições.

Paulo Freire (1987) expõe em seu livro *Pedagogia do Oprimido* a fragilidade do sistema político, que permite dicotomias de tal ordem que a classe dominante oprime violentamente o resto da população. Nesse contexto, a liberdade só pode ser conquistada pelos oprimidos quando esses se conscientizarem da sua humanidade, agirem sobre a realidade criticamente e, principalmente, perderem o medo de ser livres, o que o autor denomina de *ser mais*. Para ele, formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de tarefas e ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção. Ou seja, ensinar também é construir o pensar de maneira crítica e libertadora.

No que diz respeito às relações entre educadores e educandos, Paulo Freire critica a simples transferência de conhecimentos entre um sujeito que sabe (o educador) para o que nada sabe (o educando), e atribui o nome para esse tipo de vínculo de relações narradoras ou dissertadoras. Uma relação onde não existe uma comunicação entre os dois extremos, apenas a narração e a repetição de conteúdos. Sua argumentação parte do pressuposto de que, dentro das instituições escolares e até fora delas, há sempre a figura do sujeito narrador de conteúdos – educador - e de um ouvinte passivo – o educando. Cabe ao educador encher o educando de conteúdos fragmentados da realidade, como se a vida concreta fosse algo estático que pudesse ser repartido em disciplinas desconexas e desprovidas de sentido por parte de educadores e educandos. Dessa forma, a palavra anunciada dentro das salas de aula torna-se apenas a vocalização de uma ideia vazia e perde seu poder transformador. O que Freire chama de concepção bancária da educação, descrita a seguir:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (Freire, 1987, p. 66)

Na concepção bancária da educação, os educadores fazem “doações” e “depósitos” para os educandos, caracterizando um vínculo assistencialista. Isso faz crescer as contradições numa relação que deveria ser dialógica, ou seja, tanto educando quanto educador ensinam e aprendem, e são transformados pelas experiências que compartilham.

Sua metodologia de aprendizagem foi desenvolvida a partir do processo de alfabetização de adultos na década de 60, utilizando-se do conceito de problematização como norteador de seu método. Na problematização, a análise crítica dos contextos envolve ação e reflexão. O método de Paulo Freire busca refletir sobre contextos reais, em conjunto com o



universo de símbolos, linguagens, signos e instrumentos com a finalidade de resolver efetivamente problemas concretos a partir da produção de conhecimento de um grupo acerca de seu cotidiano.

Nessa perspectiva, os educandos são considerados sujeitos do processo e a aprendizagem adquirida ultrapassa aspectos relacionados ao simples desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos. O saber se estabelece na articulação do que é significativo para cada pessoa, envolve diferentes interesses, afetividades e crenças. Nesse contexto, os educandos aprendem de forma cooperativa a negociar e superar conflitos da vida real. Desse modo, toma corpo a dimensão coletiva e política da aprendizagem que, por fim, leva ao exercício da cidadania. Cidadania essa construída através de um ambiente instigante, aberto ao questionamento, à reflexão e à negociação de interesses.

A visão de Illich (1970) é radical em relação à escolarização. O autor afirma que a escolarização compulsória retira o direito do indivíduo aprender e defende um ensino desinstitucionalizado, em que a educação pode acontecer de forma mais significativa e intensa fora do ambiente escolar. Ivan Illich provoca a discussão sobre todo o sistema político, econômico e social que se apresenta na atualidade quando diz que não só devemos nos livrar das escolas, mas, em sua opinião, toda a sociedade e suas inúmeras instituições devem ser desescolarizadas. Ao fazer essa afirmação, o autor aponta o viés negativo que a escolarização produziu e que também se observa nos diferentes tipos de instituição, conformando o pensamento social de forma que os indivíduos sequer questionem a dinâmica em que ela foi criada e que continua estabelecida na atualidade. Assim, fortalece uma cultura de apatia e total descaso com todos aqueles que são oprimidos (e talvez nem saibam da sua condição) pelo sistema escolarizado.

Conforme já foi exposto, a sociedade valoriza o conhecimento disseminado pelas instituições escolares em detrimento do que é aprendido fora delas, gerando um ciclo de

necessidades que justificam o monopólio e a manutenção das instituições escolares sobre a propagação de saberes. Logo, mais vale um título na mão, adquirido depois de anos em salas de aula, do que o “saber fazer”, independentemente do percurso percorrido para conquistar, seja qual for a habilidade ou conhecimento.

Para Illich (1970), essa confiança depositada nas instituições de todo tipo de ordem leva à dependência das mesmas, como se sem elas fosse impossível dar andamento às demandas sociais solicitadas a todo o momento por diferentes grupos; o que ocasiona a perda da autoconfiança e da confiança nas relações comunitárias, acentuando e perpetuando as desigualdades entre as classes. Assim, Illich (1970, p. 24) destaca: “Os pobres sempre foram socialmente impotentes. A crescente confiança aos cuidados institucionais adiciona nova dimensão à sua impotência: impotência psicológica, incapacidade de defender-se”.

A instituição dita o que é legítimo e o que não é. Desqualifica aqueles que não passaram pela escolarização e os torna dependentes de recursos assistenciais oferecidos pelos mais favorecidos. Assistência falsa e desnecessária, mas que encontra seu lugar dentro de uma sociedade escolarizada. Ou seja, uma sociedade dicotômica que separa aqueles que estão conforme os padrões estabelecidos e aqueles que não correspondem ao esperado; ou os que tiveram mais oportunidades e os desfavorecidos. Para o primeiro grupo, as chances de encontrar obstáculos durante o percurso da escolarização é menor do que os rotulados – fracassados – pelo fato de esses não conseguirem se adaptar às normas sociais. Estar fora da norma implica um sentimento de incapacidade, prejuízo e discriminação que colabora para o avanço de problemas com custos enormes ao governo: a repetência e a evasão escolar.

O fracasso escolar, segundo Illich (1970), é recurso utilizado pelas instituições como certificação de que a educação é uma tarefa complexa, onerosa e difícil de ser executada. E com essa ideologia, o governo se apropria do dinheiro dos cidadãos que depositam nas escolas a esperança de um futuro melhor, tomando para si a responsabilidade de uma tarefa

que poderia ser desenvolvida por qualquer outra instituição, fazendo com que o trabalho, o lazer, a política, a família, as comunidades e até outras instituições dependam dela. Contudo, a escola se proclama necessária, mas mal consegue proporcionar o mínimo que é esperado dela.

Pensadores como Peter Marin, Paulo Freire, Ivan Illich, John Holt, dentre outros, refletem acerca da escolarização e propõem a ruptura do monopólio do conhecimento exercido pelo Estado, demonstrando as contradições impostas por esse processo no que diz respeito aos seus métodos e pela sua função equivocada dentro da sociedade. Esse pensamento é denominado movimento radical de educação, e seus idealizadores buscam, por meio da crítica ao sistema educacional, alternativas possíveis que devolvam a consciência de si para os indivíduos, como forma de recuperação da cidadania, poder e participação política.

No Brasil, a situação precária das instituições de ensino, de acordo com Patto (1999), também decorre das inúmeras reformas no sistema de ensino, que são descontinuadas quando da mudança de um governo para outro. Tunes (2011) discute que muitas estratégias governamentais adotadas para pelo menos tentar contornar os problemas educacionais do país, como, por exemplo, a aprovação automática, as inúmeras avaliações, a seriação substituída por ciclos progressivos, são superficiais porque não alteram em nada as relações sociais dentro do ambiente escolar. Tais medidas privilegiam apenas técnicas que na prática tornam-se vazias e sem sentido, perpetuando a mesma dinâmica excludente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) é o instrumento que orienta os princípios, objetivos e prioridades da política educacional brasileira, assim como os meios pelos quais tais políticas são implementadas. Para a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio, a LDB preconiza nas disposições gerais do artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e lhe fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

De acordo com Del Prette (2007), a LDB reflete em sua estrutura a preocupação de manter metas importantes para o desenvolvimento do país, dando condições para o educando construir sua cidadania, desenvolver plenamente suas potencialidades e se preparar para a futura inserção no mercado de trabalho. No que diz respeito à educação básica, é focalizada a articulação entre diversos conhecimentos, atitudes, valores e habilidades voltados para o comportamento ético, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Basicamente, a LDB elenca os princípios de uma educação progressista, alimentada pelo ideário nacional, com o intuito de corresponder às necessidades do país, que se encontra na corrida pelo desenvolvimento e, portanto, propiciar melhores condições de vida para sua população. Todavia, Del Prette (2007) destaca a importância de uma verificação entre o texto da lei e as condições que permitem transformá-la em realidade, assim como dos dispositivos que dela derivam e, conseqüentemente, produzem um currículo oculto.

O conceito de currículo oculto, proposto por Illich (1970), não diz respeito apenas aos processos educativos transmitidos nas escolas. Mais do que isso, o currículo oculto tem o poder de mapear o lugar social que cada pessoa vai ocupar, separando desde a pré-escola os indivíduos por idade e os organizando sob a tutela de um professor. E dentro desse ciclo, o professor tem a tarefa de domesticar seus alunos de acordo com seu pensamento, fazendo com que acreditem que o conhecimento que tem valor é aquele adquirido dentro da escola. Os alunos, por sua vez, compram a mercadoria “conhecimento” por acreditarem que o sucesso individual depende da quantidade de saberes que consomem e dos degraus que superam em uma escalada aparentemente sem fim (Illich, 1970).

A visão da educação como mercadoria apontada por Ivan Illich responde à pergunta inicial - *A quem serve a escola?* Tanto as instituições escolares quanto qualquer outro tipo de instituição burocrática, seja ela midiática, religiosa, familiar, partidária, serve aos princípios do Estado. Está a serviço de um mecanismo que legitima o poder dos sistemas de governo.

Assim, os sistemas perpetuam-se sustentados pela difusão de seus ideais aparentemente consoantes com as necessidades demandadas pela sociedade e têm como efeito colateral o estabelecimento de normas, atitudes, hábitos e costumes assimilados passivamente pela população.

No Brasil, a industrialização tardia trouxe como principal demanda a capacitação dos indivíduos para lidar com os instrumentos tecnológicos e contribuir para alavancar o desenvolvimento do país. As políticas educacionais, impregnadas dos valores neoliberais propagados desde os anos 1990 pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), fortalecem a injustiça social, perpetuam as antigas formas de exploração do homem também produzidas pelos governos anteriores, e dão origem a novos padrões de exclusão e de manutenção do capitalismo, conforme Freitas (2002):

O discurso pedagógico atual começa a ficar mais nítido na apreciação dos resultados das políticas públicas neoliberais, resultados estes que já não podem ser facilmente ocultados e que mostram a que vieram (desemprego estrutural, desindustrialização, dependência de impérios financeiros externos, generalização da violência endêmica, exclusão social, fraudes financeiras e contábeis como forma de acumulação, intensificação da exploração do trabalhador etc.). Está chegando o momento em que tais políticas serão avaliadas e confrontadas com as suas consequências – elas, seus proponentes e seus apoiadores. (Freitas, 2002, p. 300)

A escola reflete as dinâmicas sociais, políticas e econômicas estabelecidas pelos princípios neoliberais, para os quais há menor preocupação com o aprimoramento humano do que com a legitimação do Estado mínimo. Este tem como principal objetivo proteger o mercado e minimizar gastos desnecessários que estejam onerando os cofres públicos. O pensamento difundido é individualista e articula conceitos de empregabilidade e competências. Nesse cenário de valorização de aspectos econômicos, o cidadão é tratado como um mero consumidor e mantenedor da reprodução do capital. Logo, a mercantilização das coisas implica o universo material das sociedades e também a consciência dos indivíduos no compasso em que o valor mercantil é internalizado e aprofundado nas relações sociais. Assim, complementa Gentili (1995), a cultura neoliberal divide a sociedade entre “ganhadores” e “perdedores”, “integrados” e “excluídos”, sendo que todo aquele que não tem

poder de consumo encontra-se à margem, fora da lógica competitiva, e seu papel se restringe a ser subjugado pelo outro, para que esse “outro” concretize seu destino de dominância e autoridade.

No campo educacional, o neoliberalismo se sustenta por intermédio de dados que atestam que suas políticas melhoraram a qualidade do ensino, mostrando, principalmente, por meio de estatísticas, a redução dos índices de analfabetismo, a defasagem idade/série, reprovação e evasão escolar no decorrer dos anos. Muitos autores denunciam o caráter duvidoso das “melhorias” na qualidade da educação, confrontando o otimismo de alguns com o presente quadro apresentado pelas instituições escolares brasileiras. De acordo com Freitas (2002), a qualidade apontada pelos governos está desvinculada da qualidade de vida dos indivíduos e está restrita apenas à medição de habilidades associadas a um fluxo de custo/benefício, assim como é empregado nas empresas. Nesse sentido, Freitas alerta:

As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infra-estrutura etc.). Esta é a forma mais “avançada” pela qual o capitalismo consegue imaginar a “escola de qualidade”. Ela é herdeira de como ele vê a melhoria nas outras instituições sociais, em especial nas empresas – troca da base tecnológica e da forma de gestão da força de trabalho. (Freitas, 2002, p. 302)

O governo mensura a qualidade do ensino e a eficácia de suas políticas educacionais através dos sistemas nacionais de avaliação, com provas que compreendem os diferentes níveis de escolarização, como por exemplo, Prova/Provinha Brasil, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Essas avaliações colaboram em parte para a obtenção de dados significativos sobre o universo dos avanços e deficiências educacionais, pois se baseiam em metodologias quantitativas, genéricas, alinhadas ao caráter competitivo e comparativo encontrado no conceito de qualidade na visão neoliberal.

Os resultados obtidos nos sistemas de avaliação não retratam a realidade da educação brasileira ou o desenvolvimento das habilidades dos estudantes em um universo processual. Estudantes são avaliados de acordo com suas notas, independentemente de sua trajetória e contexto de vida, e caso venham a fracassar, a responsabilidade é atribuída a ele, à sua família ou à escola e seus professores que não o capacitaram adequadamente.

A maneira como a escola propaga os valores de dominação de classes remete ao que Freitas (2002) chama de “exclusão branda”, segundo a qual, dentro do contexto escolar, há a hierarquização de sujeitos de acordo com o seu status social. O autor aponta que a escolarização ajuda na manutenção da desigualdade social ao propiciar às classes dominantes o acesso às profissões mais nobres e às classes populares, em contrapartida, empregos de menor relevância social.

Ao contrário de épocas anteriores, em que se poderia dizer que a escola privava as classes menos favorecidas de seus serviços, hoje, as normas governamentais obrigam que todos estejam dentro delas. Contudo, a exclusão parece ainda mais cruel. A eliminação não ocorre somente fora da escola, mas, também, dentro do ambiente escolar, atribuindo ao aluno a culpa pelo seu fracasso ou o mérito pelas suas conquistas. Muitos recebem o rótulo do fracasso como se esse fosse o único lugar que pudessem ocupar na sociedade, em meio a uma ideologia segundo a qual, necessariamente, uns precisam abrir mão de algo para que outros possam ter cada vez mais.

Muitos educadores, pensadores e leigos discordam de que a escola seja o único caminho para uma vida digna, livre e cidadã. Perceberam que sua estrutura cristalizada em um contexto social que remonta há décadas atrás não corresponde às necessidades do mundo contemporâneo e se encontra dentro de um emaranhado de interesses e ideologias que visam ao controle social por meio da aprendizagem. Sabem que não é suficiente criar e recriar

remendos na escola, uma vez que o fundamental a ser transformado nos ambientes escolares são as relações desiguais e hierarquizadas estabelecidas entre os sujeitos.

Embora haja um crescente desconforto, causado pela desigualdade social sustentada por políticas educacionais ineficazes, existe a enorme dificuldade de sistematização de possibilidades educacionais fora do contexto institucionalizado. Todavia, essa reflexão é necessária e urgente, pois a escola serve ao sistema capitalista, que promove dicotomias, desigualdades sociais, a competição desleal entre classes, a alienação, o conformismo e a pobreza.

Sabe-se de algumas propostas inovadoras como o caso da Escola da Ponte de Portugal. No Brasil, existem algumas outras tentativas isoladas que carecem de um acompanhamento para que se obtenham dados relevantes a respeito dos processos educativos que diferem dos tradicionais. São escolas com princípios semelhantes aos idealizados por Paulo Freire, ou seja, ambientes educacionais onde todos podem desocupar o lugar de alienado e passivo para “tornarem-se mais”: sujeitos protagonistas de suas próprias histórias e com liberdade para fazer escolhas conscientes.

Com o propósito de vislumbrar novas alternativas de ensino, esta pesquisa analisa uma escola com um trabalho diferente das instituições tradicionais de ensino. Tece uma reflexão sobre as práticas educacionais lá empregadas, com intuito de oferecer subsídios para novas pesquisas e iniciativas acerca do tema.

## **1.2 A escola pesquisada: uma proposta alternativa**

A instituição escolar em que foi realizada a pesquisa é uma associação composta por pais, mães, educadores e crianças que por iniciativa própria resolveram ampliar a experiência que tiveram em outra associação educativa de ensino infantil do Distrito Federal (DF).



Inicialmente, em meados de 2009, o grupo foi formado por pais e mães preocupados com o futuro educacional de suas filhas depois que concluíssem o quinto ciclo na escola onde estavam matriculadas. Este ciclo corresponde à idade de 6 anos. Alguns deles tinham matriculado suas filhas em instituições de ensino do DF e estavam insatisfeitos com a educação oferecida por elas pelo fato de não corresponderem ao que acreditavam ser melhor para eles e também para as crianças. Nenhuma das instituições pelas quais as crianças passaram rompia com o paradigma educacional vigente, embora buscassem uma proposta diferenciada das escolas convencionais. Ou seja, todas continuavam a reproduzir o modelo verticalizado, centrado na figura do professor e com um currículo engessado e restrito em saberes.

Ao longo de 2010, o grupo contou com a participação de educadores e passou a se reunir sistematicamente. A tônica das discussões girava em torno da crítica ao sistema educacional formal e de propostas alternativas de ensino em funcionamento no Brasil e em Portugal.

Apoiados nos ideais educacionais de escolas do Distrito Federal e São Paulo e, sobretudo, na proposta educacional difundida pelo educador José Pacheco, da Escola da Ponte de Portugal, decidiram colocar em prática a construção de uma nova escola de ensino fundamental em que o lema mais tarde seria: Autonomia, solidariedade e co-responsabilidade.

As questões e os impasses que surgiram ao longo do processo foram debatidos com base nas experiências educacionais de alguns membros que são ou foram professores da rede pública e privada de ensino e nas leituras individuais de pensadores, como por exemplo, Ivan Illich e Freinet. Vale ressaltar que, nesse processo de construção da escola, muitas pessoas se interessaram pelo projeto, mas não avançaram com o grupo, devido à dedicação que uma proposta de associação – uma escola sem dono - exige de seus participantes.

Ao conseguir o espaço da escola dentro da Universidade Holística da Paz - Unipaz, localizada dentro da Fundação Cidade da Paz, Park Way, Brasília/DF, a associação deu início às suas atividades educacionais em fevereiro de 2011. Nessa época, a escola contava com a participação de um educador e 5 alunos. Um deles era do sexo masculino e as demais alunas do sexo feminino. Atualmente, o quadro é composto por cinco alunas, três educadores e uma assistente que cuida da limpeza e do lanche das crianças.

A casa cedida para a escola é pequena e composta por 4 cômodos: 1 sala de artes, 1 sala de estudos, 1 banheiro e 1 cozinha. A sala de artes e a de estudo têm, aproximadamente, 18 m<sup>2</sup> e são separadas por uma parede. Na sala de artes há uma estante chamada pelas alunas de *cantinho da arte*, com materiais diversos para desenho, pintura e recorte, como por exemplo, canetas, lápis de cor, diferentes tipos de papel, tesouras, borrachas e carimbos. Além disso, em outra parede, há outra estante com livros de histórias, literatura, revistas, jogos e livros para pesquisa. Todo o material foi doado pelas famílias e amigos das alunas e são aproveitados nas atividades da escola. A sala de estudo tem uma mesa grande onde todas as alunas podem se sentar para realizar alguma atividade. Nas paredes estão pendurados os trabalhos de pesquisa, os fantoches dos jogos teatrais, o estandarte da escola, as listas de dúvidas, de ideias, de sugestões e os combinados. Instrumentos que serão explicados no decorrer deste texto. A área externa é cercada de muitas plantas e árvores e, na varanda, as crianças podem jogar peteca ou queimada, por exemplo, nos intervalos após o lanche.

O horário de funcionamento é de 9 horas às 13 horas. A programação do dia é sistematizada em consonância com que as alunas planejam fazer para cada dia da semana. Uma das educadoras acompanha as crianças diariamente, os outros dois educadores se revezam de segunda à quinta-feira e propõem atividades diferenciadas. Um trabalha com as crianças as atividades mais práticas, como por exemplo, fazer papéis reciclados, cadernos e blocos de notas com folhas de papel feitas por elas. O outro propõe pesquisas sobre assuntos

diversificados orientados pelo interesse das alunas, como pesquisas sobre lixo radioativo, materiais recicláveis, biofertilizantes, etc. A educadora acompanha as crianças diariamente, ajuda na realização de cada atividade, na organização e planejamento das mesmas, e auxilia os outros dois educadores quando esses pedem o seu apoio. Nos intervalos, as crianças param suas atividades para compartilhar o lanche, cujo cardápio é decidido por elas e organizado de forma que cada família fique responsável por essa tarefa em um dia da semana. Às sextas-feiras, a educadora realiza atividades relacionadas à prática de esportes e banhos de cachoeira.

Em maio de 2012, a escola comemorou seu primeiro aniversário. A organização da festa teve a participação de todo o grupo, sobretudo, das crianças, que em assembleias decidiram sobre o tema do evento, as comidas que seriam servidas e o material que iriam produzir para a data comemorativa. O cronograma das alunas de fevereiro a abril de 2012 contava com tarefas como a produção de blocos de papel reciclado, desenhos para o cartaz de divulgação do evento, venda de rifas e organização de roupas e bijuterias para o bazar. Além de comemorar o aniversário da escola, a festa teve como objetivo a divulgação de suas atividades e a arrecadação de fundos para a compra de um computador para a instituição.

A escola não é regularizada e a Associação tem discutido sobre as instalações da escola e a possibilidade de mudança para outro lugar. Por enquanto, o local cedido pela Unipaz tem suprido as demandas do grupo com relação ao espaço físico e contato das crianças com a natureza e com os princípios da permacultura<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Permacultura é uma prática difundida pela Escola da Ponte de Portugal, em que os alunos aprendem a lidar com ecossistemas de maneira sustentável para que mantenham a diversidade, a estabilidade e a resistência dos ecossistemas naturais.

### **1.2.1 Instrumentos utilizados pela instituição**

A escola possui alguns instrumentos de gestão, de socialização de conhecimentos e de convivência. Vários são adaptações de ideias que membros do grupo tiveram a oportunidade de vivenciar em outros ambientes escolares ou que tiveram acesso pela internet e acharam interessante adotar na escola. Outros foram elaborados com base em propostas que surgiram nas atividades do dia a dia e que passaram a ser práticas incorporadas por todos, num processo contínuo de criação e construção do conhecimento e de uma melhor convivência entre todos.

A seguir, são descritos alguns desses instrumentos:

**1. Associação:** a gestão da escola é realizada pela Associação. O grupo defende uma escola em que todos são responsáveis, orientados pelos princípios da autonomia, solidariedade e co-responsabilidade. Tais princípios são observados por todos e não somente pelas crianças, portanto, não existe a figura de um dono ou a hierarquização de funções, características que se traduzem na chamada gestão horizontal. As decisões são tomadas coletivamente no que diz respeito ao andamento das atividades escolares, aos processos pedagógicos, além das decisões administrativas que envolvem a instituição.

**2. Conselho pedagógico:** grupo formado por mães, pais e educadores que se reúnem semanalmente com o intuito de acompanhar as atividades desenvolvidas na escola, assim como discutir com os educadores as observações que fazem sobre cada criança. O grupo também propõe novos projetos e atividades de acordo com as demandas apresentadas pelas alunas e que podem dar suporte aos educadores em termos de melhoria da qualidade nas relações e construção de novas formas de intervenção que desperte o interesse nas atividades propostas.

**3. Assembleias:** reuniões periódicas realizadas no ambiente escolar com a participação das alunas e dos educadores. Tem o objetivo de discutir os assuntos relevantes para o bom

andamento das atividades e de interesse de cada membro do grupo. Os assuntos surgem das sugestões que as alunas e educadores afixam no mural de sugestões. Para a realização da assembleia, algumas funções são atribuídas, principalmente, para as alunas mais velhas que se revezam em cada reunião. Dentre as funções estão a de presidente e de escritã. A segunda anota tudo que foi discutido, além de estabelecer a ordem da fala de cada integrante que levanta a mão quando quer fazer uma interferência sobre o assunto que está sendo debatido. A Assembleia é o instrumento pelo qual as crianças podem exercer sua autonomia e de forma colaborativa negociar seus interesses pelo diálogo e escuta das demandas dos demais componentes do grupo. Os educadores também colocam para debate novas propostas e ajudam no andamento da reunião quando há algum impasse entre as alunas.

**4. Combinados:** são acordos feitos em reuniões de assembleia com a presença dos educadores e de todas as alunas. Tem como objetivo formalizar regras de convivência por meio de debates com a opinião de todos. Ao final da reunião, os combinados são afixados na parede e devem ser observados e respeitados pelo grupo.

**5. Caixa de G/NG:** ou caixa de Gostei/Não Gostei. Lugar onde crianças e educadores podem escrever sobre algo que gostaram ou não gostaram sem haver a necessidade de se identificar. Ao final do dia, a educadora recolhe as observações colocadas dentro da caixa e as escreve na pauta da reunião da próxima assembleia para serem problematizadas pelo grupo. A caixa de G/NG é um importante dispositivo de organização da convivência. Quando há um impasse em qualquer instância, um ou mais membros do grupo pode levar questões de toda ordem para serem debatidas nos conselhos e nas assembleias.

**6. Diário de bordo:** instrumento pelo qual as alunas planejam e registram as atividades que serão feitas no dia, ou em médio e longo prazo. Para as alunas, o Diário de Bordo serve como uma agenda que as ajuda na organização e sistematização dos conteúdos que se propuseram a realizar. E para mães, pais e educadores que fazem parte do Conselho

Pedagógico, o diário é um importante norteador do caminho percorrido individualmente por cada aluna, para que possam também avaliar o seu desenvolvimento.

**7. Passeios e atividades externas:** nas assembleias também são sugeridas atividades fora da escola. No período da pesquisa, por exemplo, as crianças visitaram uma cooperativa de reciclagem de papel, fizeram visitas nas casas de todas as crianças e da assistente da escola, foram à Bienal do Livro em Brasília/DF e organizaram um evento em comemoração ao um ano de funcionamento da escola. Todos esses passeios e eventos despertam a curiosidade para novos assuntos e geram mais processos coletivos e individuais que são aproveitados pelos educadores na elaboração das atividades.

**8. Quadro de sugestões:** quadro onde estão as sugestões de atividades de interesse individual ou do grupo. Qualquer sugestão é anotada e debatida posteriormente em Assembleia.

**9. Roteiros de pesquisa:** instrumento utilizado nas pesquisas realizadas pelas crianças contendo vários passos importantes para sua construção e que ajudam a sistematizar os conteúdos estudados. Os roteiros podem ser simples ou complexos com diversas questões e sub-temas que abrangem e percorrem os assuntos de acordo com a curiosidade da criança. Também tem como objetivo proporcionar um melhor aproveitamento dos conteúdos, já que as crianças antes faziam suas pesquisas apenas pela internet, o que resultou na mera procura pelas respostas e não no processo de construção de um saber significativo.

**10. Roteiros de registro:** instrumento que auxilia na realização dos roteiros de pesquisa. Ao se deparar com dúvidas, questionamentos e constatações, a criança anota em seu roteiro para, depois, no caso das dúvidas, pesquisar em casa ou perguntar para os educadores ou para as alunas que possivelmente conhecem mais sobre o assunto. É utilizado também para que as crianças sistematizem suas vivências num dado período e no futuro possam revisitar o que foi aprendido.

**11. Blog:** criado para facilitar a comunicação do grupo e a socialização das atividades desenvolvidas pelas crianças e educadores. O andamento dos projetos, os registros escritos, as fotos das visitas externas, os roteiros de pesquisa ou qualquer outro material pode ser compartilhado via internet.

### **1.2.2 Processos pedagógicos**

A escola não utiliza livros didáticos e não há a sistematização de conteúdos pré-definidos. O aprendizado de cada aluna é acompanhado individualmente e tem como ponto de partida o seu próprio interesse. Portanto, se uma aluna tem a curiosidade de saber mais sobre o que é um fungo ou uma bactéria, por exemplo, o educador busca, com base nessa vontade, materiais e assuntos correlatos que possam ampliar as possibilidades de atividades a serem realizadas para aquela criança. A proposta é de tornar o aprendizado guiado pelo interesse, fazendo com que a criança atribua significado para o que está aprendendo e, com isso, apropriar-se do conhecimento, estabelecendo relações entre os conteúdos que surgiram ao longo dos processos de investigação.

Os educadores têm a preocupação de utilizar os conteúdos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a fim de abarcar por intermédio das atividades os elementos previstos para cada idade. Todavia, os PCN's não são uma meta a ser alcançada, mas sim, um norteador para algumas atividades. Assim, as crianças podem iniciar projetos com assuntos em nada relacionados com os parâmetros, pois o que vale em última instância é o que as motiva, dando origem a mais processos de desenvolvimento de habilidades nas diversas instâncias de conhecimento.

Um exemplo disso foi um dos projetos iniciado por uma aluna sobre composteiras<sup>2</sup>. A pesquisa começou com a pergunta – O que é uma composteira? Em seguida, o assunto se

---

<sup>2</sup> Composteira é um sistema de reciclagem dos resíduos orgânicos onde minhocas e micro-organismos transformam restos de alimentos em adubo.

desdobrou por vários subtemas relacionados ao tema principal. A aluna estudou sobre bactérias, micro-organismos, resíduos orgânicos, aumentando gradativamente o grau de complexidade da pesquisa. Logo, ampliou-se o conhecimento sobre o assunto e permitiu à aluna tecer outras relações entre os conteúdos no decorrer da atividade. Com isso, a parte referente às ciências naturais para a idade da estudante foi praticamente concluída apenas nesse estudo.

Outro exemplo relevante de atividade dada às crianças e que se transformaram em um processo pedagógico interessante foi o da confecção dos Diários de Bordo ainda no período de 2011. O Diário de Bordo foi feito com várias folhas de cartolina, e cada folha foi dividida em quatro pedaços menores, sendo que ao final seria uma página do diário. Como essa atividade, os educadores aproveitaram para trabalhar diversos tipos de cálculo de números e frações com as crianças maiores e menores em que a complexidade das tarefas era seguida de acordo com a idade de cada uma. Vale ressaltar que com as crianças menores a temática se ampliou para conteúdos além do esperado para as suas idades de acordo com os PCN's, antecipando alguns tópicos de estudo.

Os educadores atuam como colaboradores e visam manter o interesse das crianças pelas temáticas por elas escolhidas, observando quando alguma questão está muito além do aporte de conhecimento que a criança pode alcançar. Quando alguma aluna apresenta dificuldade em realizar uma atividade, o educador procura ajudá-la no sentido de mostrar o caminho a ser seguido, o que é bem diferente do que dar a resposta pronta para ela. Logo, muitas vezes, um questionamento feito por uma criança ao educador, é respondido com outra pergunta - *O que você acha?* Tal pergunta possibilita que a criança encontre seus próprios caminhos na organização de seu pensamento e não fique dependente das respostas dos educadores.



Para pais e educadores, os assuntos abordados são mais bem assimilados pela criança porque foram construídos de acordo com o interesse de cada uma. Assim, cada aluna traça o seu percurso individual de conhecimento pelo que se motiva a estudar, bem como percorre também uma trajetória coletiva a partir das atividades que são negociadas pelo grupo nas assembleias. Os educadores trabalham no sentido de garantir que as trajetórias coletiva e individual andem juntas, evitando que uma se sobreponha à outra em termos de importância para as estudantes.

Semanalmente, o grupo de pais e educadores se reúne no chamado Conselho Pedagógico e Geral com o intuito de discutir sobre o andamento das atividades e os progressos alcançados por todas as crianças. Os pais participam ativamente levando para o debate as observações que fizeram ao longo da semana de suas filhas e o que poderia ser estimulado e trabalhado com relação a comportamentos, temas de pesquisa e futuras programações fora do ambiente escolar que podem desencadear em novos processos de aprendizagem. O grupo é bem coeso e ciente do importante papel que cada um tem na construção de uma alternativa à escolarização tradicional, contando com o apoio mútuo quando impasses surgem ao longo dos processos vivenciados dentro e fora da escola.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A trajetória da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido a partir da metodologia discutida por Prestes (2012) baseada nas ideias do teórico Lev Semionovitch Vigotski sobre o rigor metodológico em trabalhos acadêmicos. Para Vigotski, o objetivo a ser alcançado prevalece sobre o caminho percorrido, e não o contrário, quando muitas vezes o método é estabelecido antes de iniciar a pesquisa. Sendo assim, deve-se ter clareza acerca de aonde se quer chegar para, então, definir o trajeto que será percorrido com base nas perguntas orientadoras do trabalho.

O critério metodológico separa os estudos científicos em pesquisas de caráter qualitativo ou quantitativo. Porém, Vigotski questiona se tal diferenciação abre um leque maior de possibilidades investigativas ou se termina por conformar em caixas as hipóteses levantadas *a priori* pelo pesquisador. Além disso, em uma pesquisa acadêmica, a trajetória não é uma linha reta, é um percurso que pode levar a outros lugares que não foram pensados previamente. Prestes (2012) aponta que tais caminhos inesperados surgem no decorrer de um estudo, não devem ser encarados como desvios do objetivo estabelecido e sim, como possibilidades de criação. Afirma que fazer ciência é criar e isso em nada prejudica o rigor e o cuidado que se deve ter na escolha de um método de pesquisa.

Nesse sentido, procurou-se na metodologia descrever o caminho escolhido pela pesquisadora para melhor responder às perguntas que deram origem a este trabalho. A intenção principal era compreender as concepções educacionais e motivações de um grupo de pais, mães, educadores e crianças que levaram à criação de uma proposta inovadora de escola.

O interesse pela escola pesquisada surgiu no período de graduação, quando a pesquisadora teve acesso a um informativo do início das atividades da instituição em fevereiro de 2011. No documento constavam informações de uma nova escola com princípios diversos das instituições de ensino tradicionais, sendo que alguns deles despertaram a atenção

porque descreviam o aprendizado guiado pelo interesse das alunas e a autonomia exercida por elas.

No 2º semestre de 2011, foi feito o primeiro contato via e-mail para a Associação, na tentativa de agendar uma visita e apresentar os objetivos da pesquisa aos seus responsáveis. Em março de 2012, foi programado o primeiro encontro com a Associação, com o intuito de conversar sobre o projeto. Discutiu-se a proposta com o grupo em uma reunião do Conselho Pedagógico, em que o grupo fez perguntas sobre a pesquisa quanto aos objetivos, aos procedimentos, aos teóricos estudados pela pesquisadora e quanto ao tempo que seria necessário para que fosse concluída a coleta de dados. Também nessa reunião, verificou-se a possibilidade de realizar entrevistas individuais com cada criança, sendo que o roteiro de entrevistas passaria primeiro pelo Conselho Pedagógico para sua apreciação e aprovação.

Por fim, a proposta foi aceita pela Associação, devendo passar também pelo crivo das alunas. Na reunião seguinte, a pesquisadora foi informada sobre o parecer positivo das crianças quanto à pesquisa e a data da primeira visita à escola. Foi discutido o cronograma das atividades que seriam desenvolvidas ao longo do estudo e as perguntas que fariam parte do roteiro de entrevistas com as crianças.

Na primeira visita à instituição, a pesquisadora foi recebida pelas crianças, pela educadora, por um dos educadores e pela auxiliar da escola. Uma das alunas estava responsável em apresentar o local e a maneira como elas organizaram o ambiente. Essa visita teve como intenção principal estabelecer um *rapport* e apresentar a proposta para as crianças, já que a pesquisadora estaria com elas quase todos os dias durante as duas semanas seguintes. Nesse primeiro momento, observou-se o ambiente físico, a organização das salas e das atividades e como as alunas e educadores se relacionam.

A coleta de dados foi realizada durante o período de março a maio de 2012. O período de observação das atividades correspondeu à primeira quinzena do mês de abril e teve a

duração de aproximadamente quatro horas por dia. Houve também, ao longo do mês de abril, a participação da pesquisadora nas reuniões do Conselho Pedagógico que aconteciam semanalmente às terças-feiras, às 19h e 30min e tiveram a duração de, aproximadamente, três horas cada uma. O objetivo da participação nas reuniões do Conselho foi dar um *feedback* aos pais e educadores sobre o andamento da pesquisa, assim como observar o modo pelo qual o grupo debatia as questões pertinentes à escola, como por exemplo, como era feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas no cotidiano, como as decisões eram tomadas pelo grupo, as dificuldades enfrentadas e os progressos alcançados pela Associação. Tais observações colaboraram na compreensão da dinâmica das reuniões e das relações construídas entre eles para que, posteriormente, fosse realizada a entrevista com o grupo como finalização da fase da coleta de dados.

## **2.2 Instrumentos de pesquisa**

Observações não participantes e participantes foram utilizadas como instrumentos para a coleta de dados dentro da escola e nas reuniões do Conselho Pedagógico. Nas observações feitas na instituição, a atenção se voltou para o acompanhamento dos processos disparados ao longo das atividades e das relações vivenciadas pelas alunas em seu ambiente escolar. Procurou-se, por meio desse instrumento, olhar todo o ambiente da escola desde a localização, estrutura física, interação das crianças com o ambiente e as relações interpessoais entre as alunas e dessas com os educadores. Para melhor subsidiar as observações, foram empregados outros dois instrumentos que correspondem aos relatórios de observação e as entrevistas semi-estruturadas.

Os relatórios de observação foram sistematizados por meio das anotações realizadas durante as visitas à escola e às reuniões semanais com o Conselho Pedagógico. Tais anotações correspondiam a dados acerca das atividades, de diálogos entre os atores da instituição e das

percepções da pesquisadora quanto ao que estava sendo observado. O material apreendido nos relatórios foi posteriormente discutido com o grupo nas reuniões semanais, com o intuito de ampliar o conhecimento da pesquisadora sobre os processos educativos desenvolvidos pelas crianças e de entender como os educadores interferiam em cada um deles. Tais relatórios serviram também de subsídio para compreender o funcionamento da escola e seus dispositivos de gestão, pedagógicos e de convivência.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas em dois momentos distintos. No primeiro momento, foram feitas as entrevistas individuais com as alunas no espaço da escola; e num segundo momento, a entrevista com os pais e educadores foi realizada em grupo em uma das reuniões do Conselho. Com o consentimento dos associados, tais entrevistas foram gravadas e analisadas posteriormente pela pesquisadora. Também foram gravadas conversas informais feitas separadamente com os membros da Associação durante as visitas à escola ou nas reuniões semanais.

Antes de realizar a entrevista com os pais e educadores, a pesquisadora desenvolveu, ao longo das reuniões com o grupo, a troca de percepções e experiências vivenciadas em cada encontro com as crianças. Tais trocas propiciaram uma boa relação com o grupo. Fato que pode ter contribuído para um bom diálogo entre as partes e o enriquecimento do material obtido nas entrevistas.

A entrevista semi-estruturada permitiu o acesso às concepções dos pais, mães, alunas e educadores sobre a escola e o lugar que cada um ocupa na instituição. Cada entrevistado expôs seu conhecimento sobre a proposta dessa nova escola, como organizava suas atividades no cotidiano e o papel que a instituição exercia em suas vidas. Nesse processo, cada um respondeu às perguntas de acordo com suas concepções imediatas, porém as respostas dos demais contribuíram para que cada um reelaborasse sua resposta, ratificasse ou complementasse a fala do outro.

As crianças foram entrevistadas individualmente e cada entrevista teve uma duração de, no máximo, 10 minutos. A pesquisadora preferiu realizar entrevistas individuais, a fim de que a resposta de uma criança não influenciasse na resposta das demais, procurando assim, ter acesso às concepções individuais sobre o que estava sendo perguntado e, além disso, observar como cada uma organizava o seu pensamento para dar sua resposta. Elas se mostraram bastante solícitas e responderam a todas as perguntas formuladas.

### **2.3 Participantes**

As participantes deste estudo foram cinco crianças de 7 a 11 anos, todas do sexo feminino, sendo que quatro delas estudam na instituição desde a sua inauguração em fevereiro de 2011. A mais nova aluna e de menor idade, começou a frequentar a instituição no início de 2012. Todas as crianças estudaram anteriormente em uma instituição de ensino alternativa, onde muitas das práticas ali vivenciadas também fazem parte da estrutura da escola pesquisada. A pesquisa contou com três educadores, dois deles também são pais de alunas, e ainda um pai e uma mãe que participaram das reuniões do Conselho Pedagógico em conjunto com os educadores durante o período da pesquisa.

A seguir, estão relacionados os participantes da pesquisa. Para as alunas, foi feita uma pequena descrição das preferências que tinham acerca das atividades da escola. Para os pais e os educadores estão descritas as funções que exerciam dentro da instituição:

- ✓ Carolina<sup>3</sup>, 7 anos. É a aluna mais nova e entrou no início de 2012. Aos 7 anos de idade, passou por um período de experiência em outra instituição de ensino, com a qual não se identificou e escolheu ficar na escola pesquisada. Encontrava-se durante o período da pesquisa em fase de adaptação em relação aos horários, atividades

---

<sup>3</sup> Para assegurar a privacidade dos participantes, os nomes atribuídos às crianças, pais, mães e educadores são fictícios.

propostas e identificação com a escola e com o grupo.

- ✓ Roberta, 8 anos. É a irmã mais nova de Camila, aluna que também estuda na escola. As duas são filhas de um dos educadores. Realizava suas atividades muitas vezes em dupla com a Carolina, pois possuíam um vínculo de amizade e interesse por atividades semelhantes. Demonstrou interesse por ler, escrever histórias e fazer pesquisas sobre diversos assuntos.
- ✓ Luciana, 9 anos. É filha de um dos educadores e realizava algumas atividades em parceria com a Manuela e com a Camila. Demonstrou interesse por vários tipos de atividades, realizando-as de maneira bastante autônoma.
- ✓ Manuela, 10 anos. Estudou em outra instituição com proposta alternativa de ensino. Fazia muitas de suas atividades em parceria com Luciana. Mostrou preferência pelas atividades práticas e junto com as alunas mais velhas auxiliava as demais em suas tarefas.
- ✓ Camila, 11 anos. Além de estudar na mesma escola em que todas as outras crianças estudaram, passou por duas escolas da rede pública do DF e ficou um ano sem estudar. Como é a mais velha do grupo, auxiliava as outras alunas na realização de suas atividades.
- ✓ Cinthia. É educadora e estava diariamente com as crianças. Auxiliava os outros educadores nas atividades que eles propunham durante a semana e, às sextas-feiras, realizava atividades físicas, jogos e idas à cachoeira. Acompanhava as atividades desenvolvidas na escola, o planejamento individual e coletivo das alunas e, ainda, organizava os assuntos a serem discutidos nas reuniões do Conselho Pedagógico. Apresentava para o grupo os progressos e dificuldades vivenciados pelas crianças, assim como os desafios enfrentados pelos educadores na execução do trabalho de cada um.

- ✓ Ricardo. Educador e pai de Roberta e Camila. Estava na escola às segundas e quartas-feiras. Desenvolveu propostas de atividades práticas como a produção de papéis recicláveis, blocos de anotação e os Diários de Bordo. Com esse tipo de atividade, procurou incentivar as alunas para o aprendizado de práticas sustentáveis e o não desperdício de materiais, assim como buscou com que elas estabelecessem relações entre o que estava sendo produzido e conteúdos ligados à artes, aritmética e gramática.
- ✓ João. Educador e pai de Luciana. Estava na escola às terças e quintas-feiras. As atividades que propôs estavam relacionadas à pesquisa em diferentes áreas de conhecimento como biologia, por exemplo. Em 2011, as crianças fizeram uma horta e produziram um manual explicativo sobre o assunto. Com isso, o educador orientou as crianças com relação à investigação em pesquisa, através dos roteiros de pesquisa, a organização das ideias e a metodologia utilizada para que, a partir do guia, qualquer pessoa pudesse também fazer um horta.
- ✓ Letícia. Mãe de Manuela. Participou ativamente das reuniões do Conselho Pedagógico durante o período da pesquisa. Demonstrou acreditar na proposta da escola e afirmou que sua filha amadureceu muito desde que ingressou na instituição em 2011. Acompanhava o desenvolvimento da filha por meio dos diários de bordo, roteiros de pesquisa e observações levadas pelos educadores. A partir disso, tirava suas dúvidas e colaborava com ideias pudessem ser aplicadas no ambiente escolar.
- ✓ Michel. Pai de Carolina. Sua filha era a mais nova do grupo e entendia que os três – a filha, ele e a esposa – estavam vivenciando um período de adaptação com relação às práticas na nova escola. Demonstrou preocupação quanto à percepção da filha do lugar que ocupava dentro da escola. Observou que ela ainda não tinha se identificado com a proposta da escola, com os processos pedagógicos desencadeados no cotidiano e com



o grupo de alunas, com exceção da Roberta, pois eram amigas fora do ambiente escolar.

### 3 RESULTADOS

Com o intuito de compreender as concepções de pais, mães, educadores e alunas sobre a escola pesquisada e as possíveis quebras de paradigma com a educação que chamamos de formal, esta pesquisa fará uma comparação entre o sistema educacional tradicional e o que é vivenciado pela Associação, relacionando os seguintes aspectos:

#### ***3.1 Escola formal X Escola alternativa***

A primeira pergunta que orientou o estudo foi: *Como está sendo sua experiência na escola?* Por meio desse questionamento procurou-se ter acesso às motivações, dificuldades e reflexões acerca da educação construída pela Associação.

Para o grupo, a escola como está hoje não permite que as crianças descubram o lugar que ocupam na sociedade. O pai de uma das alunas relatou que a experiência da filha em outra escola de ensino formal foi bem sofrida tanto para ele quanto para a ela, pois não a via como sujeito da sua própria trajetória. Geralmente, segundo ele, não há a mão das crianças em nada nos ambientes escolares tradicionais, os professores tomam para si todo o trabalho que deveria ser produzido por elas.

O grupo compartilhava da ideia de que as escolas convencionais entraram no esquema de mercado. A educação seria vendida pelas escolas por intermédio, no caso, das instituições particulares, das mensalidades e promessas de melhor preparar os filhos para os exames voltados para o vestibular, o que foi chamado por eles de “educação de rodo”. E ao relatarem a experiência autônoma vivenciada na escola de ensino infantil em que as filhas estudaram, disseram que esta foi a maior motivação que os levou a optarem pela construção de uma escola que prolongasse a vivência no âmbito de uma educação voltada para uma prática libertadora. Ou seja, o sistema tradicional era cada vez mais rechaçado por eles.

Quando questionados sobre o papel da escola na formação de uma pessoa, um dos educadores afirmou que a escola formal vigente reafirma os preconceitos e as diferenças. Para ele, a escola poderia acabar, pois a sua origem remete aos processos advindos da revolução industrial que preconizam o controle da produção, a extração dos recursos naturais, a produção e o consumo, modelo este propagado há mais de 150 anos atrás e que ainda é valorizado, apesar da sociedade estar estruturada tecnologicamente de forma completamente diversa à daquela época. Sua fala demonstrou a preocupação com a devastação da natureza, com a violência crescente nos ambientes escolares, que culminam na culpabilização dos alunos e nos diagnósticos que prescrevem ritalina para aqueles que não se adequam às normas instituídas socialmente.

A mãe de uma das alunas concordou com a visão do educador, porém acreditava que o papel da escola seria constituir um espaço de construção do conhecimento onde não haja separação entre os que estão dentro dos portões da instituição e os que estão fora dela. Como mãe, ela disse que procura outros conhecimentos, outras maneiras de pensar para poder dar à filha mais do que teve em sua vida. Questionou e disse não entender a posição de alguns pais e mães que se conformam com a escola do jeito que foi e é concebida, porque foi assim que passaram pela mesma experiência de escolarização. Ressaltou ainda que, atualmente, o conhecimento está disponível nas mais variadas formas midiáticas, sobretudo, na internet. E concluiu com o pensamento que, talvez, nem seja mais necessário se ter um lugar chamado de escola, mas sim, um espaço de convivência, de solidariedade, de discussão e de construção do aprendizado e do conhecimento, coletivamente.

Nas entrevistas com as crianças, a comparação entre o que elas vivenciam na escola pesquisada e o que já passaram em instituições tradicionais mostrou o quanto elas valorizam a autonomia que é delegada a elas. Responderam que preferiam a escola atual porque não tinham nenhum professor para dizer o que deve ser feito. Não era necessário ficar sentada

numa cadeira copiando o que os professores escrevem no quadro, ou seja, nada era obrigatório. Outra estudante destacou o caráter coletivo do ambiente escolar, e disse: - *A escola é nossa!* Além disso, afirmou que uma das funções da escola é que um aprenda a cuidar do outro e a ter responsabilidade.

### ***3.2 Avaliação por nota X Avaliação processual***

A escola não possuía um sistema de avaliação formal, no entanto, havia um acompanhamento processual, individual e coletivo das atividades.

No ano anterior, a preocupação da Associação foi a de que as crianças estabelecessem entre si e com o educador um bom vínculo de relacionamento. Então, muitas atividades coletivas foram propostas para que o objetivo fosse alcançado. Em 2012, a busca é para que cada criança desenvolva seus próprios processos, de acordo com o assunto de seu interesse. Analisando o andamento de cada atividade registrada nos Diários de Bordo e nos Roteiros de Registro e Pesquisa, pôde-se fazer um acompanhamento do que foi aprendido, do que precisava ser mais aprofundado e de eventuais lacunas que poderiam estar impossibilitando um melhor aprendizado de outros saberes. Essa sistemática era recente e muitas experiências estavam sendo feitas nesse sentido. O grupo apresentou o objetivo de melhorar a utilização dos instrumentos de acompanhamento e de sistematização das atividades, de forma a ter uma noção mais ampla do caminho percorrido pelas crianças. Para esse roteiro de conhecimento ainda não se estabeleceu um nome específico, mas algumas vezes, nas entrevistas, foi nomeado como Mapa do Saber.

Observou-se que o importante para os pais, mães e educadores não era a avaliação em si, mas sim, como o conhecimento foi construído ao longo das atividades como consequência de processos iniciais que desencadearam simultaneamente outros interesses e novos processos de aprendizagem. O que valia era o aprendizado significativo que podia ser adquirido por uma

atividade artesanal, artística, científica, individual ou coletiva, e não por notas e boletins visando a apontar as melhores alunas ou com a finalidade de conseguir algum tipo de certificado.

O Conselho Pedagógico tinha a preocupação de possibilitar que as crianças produzissem sua própria trajetória, logo não havia lugar para comparações desnecessárias que pudessem levá-las a algum tipo de hierarquização de saberes ou com o objetivo de prepará-las para o vestibular. Um dos educadores demonstrou a preocupação quanto a pais que matriculam crianças em fase pré-silábica em escolas alternativas e as retiram de lá, depois de constatarem que tais instituições não ensinam a ler ou escrever, apenas deixam as crianças brincarem. E problematizou: - *O que adianta a criança ler, se não vai refletir sobre nada do que leu?* Para ele, de nada adianta antecipar o aprendizado, com a preocupação exagerada de assegurar que o filho aprenda conteúdos que serão exigidos no futuro.

Nesse sentido, a Associação defendia uma perspectiva de ensino e aprendizagem para as filhas diferente das escolas tradicionais, por acreditar que as crianças são capazes de muito mais do que o sistema tradicional permite que desenvolvam. Segundo a mãe de uma das alunas, as crianças estão disponíveis para o crescimento, para inovação, para a solidariedade. Os pais demonstraram comprometimento com o desafio de construir uma escola em que suas filhas guiassem seu próprio aprendizado, que se tornassem autônomas nesse processo de construção de um conhecimento universal. Para eles, essa escolha não foi fácil, pois demandou tempo, dedicação e o apoio mútuo na relação com a Associação. Todos tinham a clareza de que o trabalho que realizavam apresentava uma série de lacunas geradas no decorrer do processo, no cotidiano, mas acreditavam que era o melhor que puderam oferecer para as filhas como alternativa de uma educação inovadora.

Um dos educadores era pai de duas das alunas. Ele reconhecia que, muitas vezes, o seu grau de exigência em relação às filhas era maior do que com as outras alunas. Relatou que já

ficara irritado quando uma delas não correspondeu às suas expectativas de pai ou de educador. O que para ele era um sentimento contraditório, pois quando elas agiam de maneira autônoma, sem esperar por suas intervenções, sentia-se excluído dos processos de aprendizagem das filhas. Então, para ele, todo esse processo era um exercício de desconstrução, principalmente, para os próprios educadores. E completou seu pensamento com uma frase do educador José Pacheco: – *Você ensina do jeito que você aprendeu.*

Assim, é necessário desaprender para que se possa ensinar de outras formas. O sentimento compartilhado pelo educador foi vivenciado pela pesquisadora durante o trabalho, pois em diversos momentos, houve vontade de interferir nas atividades quando as alunas faziam algum questionamento em voz alta, na vontade de responder às suas perguntas ou de ensinar a “melhor forma” de escrever uma letra, por exemplo. Essa atitude retiraria das crianças a experiência de procurar pelos seus próprios meios algum caminho ou resposta para seus impasses.

A necessidade de antecipar os questionamentos, de esperar que elas aprendessem da forma como o outro ensinava ou de sentir incômodo com a autonomia que a cada dia estavam construindo, o educador chamou de tirania. E afirmou que tem aprendido a reconhecer tal autoritarismo e substituí-lo pelo afeto e pela compreensão da individualidade de cada uma. Um aprendizado difícil porque ele se reconhecia como um tirano. E se utilizava da atenção constante em seu comportamento para não repeti-lo constantemente.

Quando os pais foram questionados sobre os certificados que as filhas terão que apresentar no futuro para ingressar em uma faculdade, por exemplo, o grupo não demonstrou preocupação para com isso. A atenção ficou voltada para a regularização da escola. Não acreditavam que a situação da Associação ficaria do jeito que estava por muito tempo. Um deles respondeu que se, futuramente, elas precisassem de algum certificado, poderiam recorrer às avaliações de conteúdo que as próprias escolas regulares aplicam, ou a certificados

obtidos pela Provinha ou Prova Brasil, ou na pior das hipóteses, recorreriam a um curso supletivo. Ou seja, um certificado pode ser comprado! Um pai afirmou: - *Não é isso que a escola faz com a gente? Quer que a gente compre seu serviço? A gente compra um diploma!*

### **3.3 Competição X Cooperação**

Como cada criança era sujeito da sua própria trajetória de conhecimento, não há o que ser comparado entre as crianças. Cada uma estava tão envolvida em sua atividade que não existe o lugar da melhor aluna ou aluna destaque, como vemos nas outras escolas.

A competição nas escolas em geral é uma face perversa do sistema educacional, e premia aqueles que conseguem de alguma forma demonstrar que aprenderam o que foi dado através das notas. Notas essas que não refletem a realidade do processo de aprendizado num determinado período. Algumas escolas chegam a fazer um ranking dos alunos, mostrando no boletim a classificação que cada um atingiu ao final bimestre.

Na escola pesquisada, os pais e educadores procuravam o apoio mútuo e as crianças exerciam a cooperação entre elas. Pelo dispositivo das assembleias, aprenderam a negociar interesses e a ouvir opiniões contrárias ou em comunhão com suas vontades. Ainda assim, observou-se que em alguns momentos surgia a comparação entre elas acerca dos trabalhos práticos, desenhos e pesquisas que produziam. Tais comparações foram observadas pelos educadores e levadas para discussão pelo Conselho Pedagógico, a fim de desconstruir nelas o sentimento de competição ou de desvalorização do outro em algum aspecto.

Uma das alunas foi questionada sobre o que fazia quando sentia alguma dificuldade em realizar as atividades e respondeu: - *Eu peço ajuda... Mas como eu não sou boa de entender as coisas...* Nesse momento, a pesquisadora perguntou o porquê do sentimento e ela afirmou que demora a entender o que os educadores falam. Disse ainda que, muitas vezes, o

seu pai (também educador) se irritava quando ela fazia algo errado, deixando de explicar o restante da atividade, o que para ela não resolvia muita coisa.

O relato dessa aluna demonstrou que havia cooperação entre as crianças, porém a relação pai/filha se misturava com a de educador/aluna e, em diversos momentos, observou-se um grau de exigência maior com relação a ela em detrimento das outras crianças. É necessário lembrar que a escola possuía apenas cinco crianças e, aparentemente, o relato da aluna passou despercebido pelos pais e educadores.

### ***3.4 Currículo uniforme X Aprendizado orientado pelo interesse da criança***

Segundo Tunes (2011), não se pode obrigar alguém a aprender, pois o aprender depende da vontade pessoal. Consequentemente, pode-se inventar inúmeras estratégias para satisfazer os anseios do sistema que espera por resultados, como decorar a matéria, dizer que aprendeu sem ter assimilado nada, aprender apenas para passar em alguma avaliação e, em seguida, esquecer.

No sentido de dar significado ao que é aprendido na escola, a instituição proporcionava um tipo de aprendizagem que é orientada pelo interesse da criança, pois, de acordo com os educadores, a vontade é a principal ferramenta para que haja a apropriação dos diversos conteúdos para que não sejam esquecidos ao longo do tempo.

Isso quer dizer que a criança escolhia aquilo que quer fazer, de acordo com a sua motivação. Mas não quer dizer que as atividades escolhidas ou propostas pelos educadores eram norteadas apenas pela vontade da criança. Existia a preocupação de construir um conhecimento universal por intermédio de cada atividade escolhida e as crianças através de seu interesse percorrem trajetórias individuais e coletivas de aprendizado.

Holt (1984), em seu artigo – *O problema da opção* que compõe o livro: *Os limites da educação escolar*; afirma que não basta dar a liberdade para a criança escolher o que quer



fazer e quando quer fazer. Pode ser que o educando não queira fazer nada! E se focalizarmos os jovens que vieram do ensino tradicional, em que não foram encorajados a exercer a sua autonomia, uma proposta dessa natureza seria encarada com desconfiança e indiferença.

Outro problema apontado pelo autor é que, muitas vezes, a liberdade de escolha leva apenas à realização de atividades de forma mais rápida e prazerosa para os alunos e professores, entretanto, não corresponde ao final desse processo um aprendizado significativo daquilo que foi executado, passando a ser apenas um mecanismo motivador. Para Holt, a escolha ultrapassa a motivação, no sentido de que escolher é expor a criança a um risco, com a possibilidade de a escolha não ser boa. Entretanto, é dada a opção de experimentar algo que nunca fez e se, mais tarde, isso não a interessar mais, tem todo o direito de fazer outra coisa. E ao final desse processo, poderá dizer com propriedade do que gosta e o que não lhe agrada. Podendo escolher, o educando exerce sua liberdade.

Quanto ao educador, exercia um papel de colaborador que visava a desafiar ao máximo a curiosidade dos educandos, com o objetivo de possibilitar que o surgimento de novas questões se desdobrasse em novas atividades. Logo, não havia lugar para um conhecimento preso a um tempo determinado ou a expectativa dos educadores. E por mais que esses levassem alguma atividade que a seu ver parecia interessante e que fosse desencadear novos processos educativos, a vontade da criança prevalecia. Para um dos educadores, essa era uma grande mudança de paradigma na relação educador-educando, em que a postura do educador teria que mudar no sentido de não mais reproduzir as velhas formas de relação hierarquizada, a qual a grande maioria dos educadores vivenciou na infância e juventude. Desse modo, foi estabelecida uma relação horizontal entre eles e, diariamente, os educadores eram colocados em situações inusitadas proporcionadas pelas crianças, fazendo que utilizassem a criatividade e o conhecimento para lidar com os questionamentos. Desse

modo, todos aprendiam um com o outro e uma diversidade de desafios era imposta para ambos diariamente.

### ***3.5 Disciplina X Atividade***

Nas escolas tradicionais, os conteúdos são separados em disciplinas. Cada professor tem à sua disposição um livro didático que abrange os conteúdos de acordo com que está estabelecido no PCN. Dessa forma, o aluno tem o material necessário para que aprenda cada assunto referente a cada bimestre e, assim, ao final do ano, complete mais um ciclo de conhecimento na espera do ano seguinte, quando o grau de complexidade dos temas tende a aumentar gradativamente.

O problema é que a sistemática de construção do conhecimento seriada imposta aos alunos é baseada em conteúdos completamente distantes da sua realidade, com assuntos fatiados em caixas separadas e que perdem o sentido ao longo do trajeto da escolarização. Sendo assim, temas que poderiam ser interessantes relacionados a ciências, artes, matemática e às demais disciplinas tornam-se massacrantes quando são fragmentados em pedaços desconexos, tornando seu entendimento difícil e desinteressante. Desanimados também ficam os professores, pois sua expectativa de que os alunos aprendam o conteúdo apresentado fica completamente frustrada na medida em que não há como o estudante corresponder aos anseios do outro.

Como alternativa às disciplinas escolares, algumas escolas adotam o aprendizado orientado pelo interesse do aluno e utilizam a chamada atividade para explorar as tantas linhas do saber para a construção de um conhecimento universal.

### ***3.6 Espaço Físico***

À primeira vista, o espaço oferecido pela instituição pareceu desorganizado e pequeno para a realização das atividades. Diferenciava-se dos espaços escolares das instituições tradicionais, que em sua grande maioria, carece de um ambiente mais humanizado.

Existem escolas com estruturas gigantescas, com salas de vídeo, laboratórios, auditórios e inúmeras salas de aula, contudo, todo esse aparato é sub-utilizado em favor de uma grade horária e curricular que precisa ser vencida. E como resultado, podemos ver os alunos entediados em sala de aula, apenas aguardando pela próxima aula até que possam, enfim, ir para casa.

Ao serem perguntadas sobre o que mudariam na escola, apenas uma aluna fez menção ao espaço físico e, segundo ela, as salas estavam ficando apertadas. Mas vale ressaltar que elas gostavam de estar ali. Todo o ambiente foi organizado por elas e do jeito delas e mais parecia a extensão do quarto de casa. Nas paredes estavam presas suas pesquisas, os fantoches, vários papéis contendo os combinados, ideias e sugestões que escreviam para não se esquecerem dos acertos feitos nas Assembleias e das curiosidades que surgem ao longo do dia.

Em uma das reuniões, a mãe de uma das alunas citou outra frase do fundador da Escola da Ponte que diz: - *A escola tem que poder existir embaixo da árvore*. Ou seja, o aprendizado acontece em qualquer lugar, desde que haja o interesse e a motivação entre educador e educando.

### ***3.7 Sérição X Agrupamento vertical de indivíduos***

O agrupamento de crianças com a mesma idade pressupõe que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como memória, atenção, fala, pensamento abstrato, por exemplo, acontecem em decorrência de um desenvolvimento biológico. Para Vigotski (1993), essa

visão é equivocada, pois a relação entre o indivíduo e o ambiente socialmente estruturado é que propicia o desenvolvimento de tais funções. Assim, pode-se afirmar que o homem é um ser biológico transformado pela cultura.

No ambiente escolar, o educador é aquele que age intencionalmente sobre a criança, possibilitando o afloramento das funções psíquicas superiores que estão em desenvolvimento. Tais processos não ocorrem de forma sequenciada, eles emergem diferentemente para cada pessoa, existindo a possibilidade de não ocorrerem. Portanto, cabe ao educador apenas criar possibilidades para que a criança desenvolva habilidades que em um espaço de tempo necessitará da ajuda de “outro” mais capaz – a chamada *zona de desenvolvimento iminente* - até chegar o momento em que realizará tal tarefa sozinha, o que corresponde ao nível *de desenvolvimento real*.

Na escola pesquisada, as crianças não eram separadas por idade, o que permitia que além do educador, outra criança pudesse desencadear processos de desenvolvimento nas demais. A ideia de seriação para o grupo correspondia também à hierarquização de saberes, em que sempre haveria alguém que sabe mais do que outro. Ao invés de ter um papel de colaborador no aprendizado e no desenvolvimento das crianças por meio da organização do ambiente escolar e da proposição de desafios para seus alunos, o professor assume um lugar de autoridade e de detentor de um saber difícil de ser compreendido.

### **3.8 Associação X Escola**

O grupo tinha a preocupação de participar da educação das filhas, assim como sempre participaram. Contudo, no Distrito Federal, não havia opções de escola de ensino fundamental com uma proposta educacional diferenciada ou com a possibilidade de ser construída pelos pais ou pela comunidade. Para eles, a experiência na escola anterior trouxe mudanças

significativas no jeito de olhar e pensar a educação e a motivação para construir uma escola que não tem diretor ou dono.

Um dos educadores apontou para o fato de que muitos pais delegam a educação de seus filhos para a escola. Ou seja, compram um serviço e esperam que a escola o entregue da forma como esperam, por acreditarem que é mais fácil entregar esse serviço para uma instituição que se diz capacitada para tal do que assumir a responsabilidade. Outra entrevistada alertou que esse serviço é aceito socialmente independentemente da qualidade dos indivíduos que são formados nas instituições escolares.

Quando questionados sobre os teóricos em que se pautavam para nortear suas práticas, fizeram referência às palavras do educador José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte de Portugal. De acordo com os associados, Pacheco, como era chamado pelo grupo, em suas palestras, faz referência a alguns teóricos da pedagogia e da educação, denominando-os de múmias. Afirma que estudantes dos cursos de graduação, muitas vezes, se debruçam sobre teorias já ultrapassadas. Nesse sentido, o Conselho Pedagógico não se apoiava em nenhum pensador, mas procurava conhecê-los para ter ciência do que era bom e poderia vir a ser aplicado na escola e o que entra em contradição com que acreditavam ser uma educação emancipatória. Como disse um dos educadores: *“Por alguns nós temos conhecimento e simpatia, mas por outros, temos uma antipatia tremenda”!*

#### **4 UMA OUTRA ESCOLA... É POSSÍVEL?**

A escola é uma instituição que a sociedade tende a não questionar. Suas práticas vêm se mantendo inalteradas há muito tempo e quando surge alguma tentativa de propor um caminho diferente, tal atitude causa estranhamento nas pessoas. Como assim? Mudar o que sempre existiu?

As vivências compartilhadas no dia a dia da escola estudada apresentaram uma possibilidade de alternativa à escolarização. Porém, ao contrário do que foi pensado no início da pesquisa, concluiu-se que esta é mais uma possibilidade dentre tantas que podem vir a nascer desde que haja vontade das pessoas para fazê-lo. Cada grupo, cada contexto apresenta seus desafios e demandas com características próprias, cabendo a cada um deles a busca por soluções para as suas necessidades. Desse modo, não há como replicar a proposta estudada de forma a torná-la um modelo a ser seguido, pois, se a educação é um processo dinâmico, complexo e que se transforma de acordo com o contexto e com a cultura em que está inserido, não há o que ser reproduzido. Se assim fosse, seria retirado o elemento criativo dos processos educativos e a escola alternativa passaria a ser como a formal.

A proposta apresentada nesta pesquisa teve sua origem na experiência do grupo estudado em outra instituição de ensino do Distrito Federal com práticas diferenciadas das propagadas pelas escolas tradicionais. Talvez por isso, por conta dessa vivência, tiveram a oportunidade de refletir sobre o modelo educacional vigente e as contradições que impõe a todos. Experimentaram a liberdade de poder fazer escolhas e não se permitiram mais voltar ao estado anterior de acomodação.

Tudo que foi visto e discutido tem um caráter bastante experimental. Pode ser que a motivação desse grupo dure apenas enquanto suas filhas necessitarem de sua colaboração nessa trajetória rumo à autonomia, pois a vontade que tem está vinculada ao que querem proporcionar para elas. Então, ficam as perguntas: e se outras crianças entrassem nesse

processo? Como seria? Como será o futuro das crianças em relação às certificações cada vez mais exigidas pelas instituições de ensino? Como os pais lidarão com a emancipação de suas filhas? A escola será regularizada? Como será o futuro da associação? Qual será o futuro das crianças?

Foram muitas as perguntas que emergiram durante esta pesquisa; no entanto, ninguém sabe o que irá acontecer ou como as responder! Logo, constatou-se a necessidade de acompanhamento de instituições de ensino com propostas inovadoras, pois carecem de uma maior atenção e de estudos de característica longitudinal. Com a intenção de aprofundar o conhecimento sobre os processos pedagógicos, relacionais, de gestão e coletivos que caminham na contramão dos valores propagados pela lógica mercadológica. Pensamento propagado e mantido por ideologias políticas que visam à perpetuação das diferenças. A subjugação de uns e, em contrapartida, o benefício de outros.

Paulo Freire buscou em sua vida construir uma via alternativa. Porém, infelizmente, o seu sonho não está nem perto de ser materializado, pois um sistema que impõe padrões e metas não permite que os indivíduos se arrisquem. Que errem, que tentem, que experimentem, que comecem e recomecem. Sem questionar as normas e em algum nível se colocar contra elas, não há como evoluir em outras direções, mas apenas reproduzir o que está estabelecido ou criar remendos que justifiquem as mesmas práticas excludentes.

A proposta alternativa de escola apresentada mostrou que é possível, a partir de uma visão coletiva, vislumbrar percursos diferentes da escolarização vigente. Ainda que dificuldades como a falta de sistematização das atividades, a localização da escola, a falta de adesão de outros associados ou a expectativa às vezes exagerada em relação às alunas se apresente nas observações. O grupo demonstrou estar em consonância com seus ideais e com o que acredita ser melhor para todos.

Seria interessante se um maior número de pessoas tivesse a oportunidade de acesso a iniciativas como esta, como meio de ter novas experiências, novas reflexões e contato com outras realidades e maneiras de pensar, seja na escola, no trabalho, na universidade, na família ou nos mais variados contextos, para, assim, possibilitar que todos tivessem mais opções de escolha.



## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>4</sup>

- Bock, A.M.B. (2000). *As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação*. Em Tanamachi, E.R.; Proença, M. e Rocha, M.L. *Psicologia da educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.11-33.
- Del Prette, Z. P. (2007). *Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?* Em Guzzo, R. S. L. (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas, SP: Alínea. 3ª ed, pp. 9-26.
- Fonseca, M. (1995). *O banco mundial e a educação – Reflexões sobre o caso brasileiro*. Em Gentili, P. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp, 159-183.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2002). *A Internalização da exclusão*. Campinas, SP: Revista Educ. Soc. V. 23, n. 80, pp, 299-325.
- Gentili, P. (1995). *Adeus À ESCOLA PÚBLICA – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias*. Em Gentili, P. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, pp, 215-237.
- Illich, I. (1970). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Marin, P., Stanley, V. e Marin, K. (1984). *Os limites da educação escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Patto, M.H.S. (1999). *Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo*. Em Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 19-75.
- Prestes, Z. R. (2012). *O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica*. Revista Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 2.
- Rancière, J. (2011). *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. São Paulo, SP: Autêntica.
- Torres, C. A. (1995). *Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica do neoliberalismo*. Em Gentili, P. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 103-128.
- Tunes, E.; Tacca, M. C. V. R. e Bartholo, R. S. J. (2005). *O professor e o ato de ensinar*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35, n 126.

<sup>4</sup> De acordo com o estilo American Psychological Association (APA).

Tunes, E. (2011). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: e-papers.

Vigotski, L.S. (1993). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Armed, pp. 33-45.

Vigotski, L.S. (2010). *Sobre a análise pedológica do processo pedagógico*. Em Prestes, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de L.S.Vigotski no Brasil e repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Distrito Federal, DF, Brasil.

## **6. ANEXOS**

### **ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

## **Anexo 1 - Roteiro de entrevista com as alunas**

01- Fale-me de sua escola?

02 – O que você mais gosta em sua escola? Quais as atividades que mais gosta de fazer?

03 – O que você não gosta em sua escola?

04 – Se pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria?

05 – Como é o convívio com seus colegas e com o professor?

06 – Como é a sua participação na escolha das atividades?

07 – Quando você tem dificuldade com alguma atividade? O que você faz?

08 – O que é a escola para você? Para quê ela serve?

## **Anexo 2 - Roteiro de entrevista com os educadores**

01- Fale-me de sua experiência na Casa dos Pássaros?

02 – Qual a sua formação profissional?

03 – Por que você quis trabalhar na escola? Qual a sua maior motivação?

04 – Você já deu aula em alguma outra escola? Quais as diferenças que você identifica?

05 – Qual o papel da escola na formação de uma pessoa?

06 – Qual a sua participação dentro do Conselho Pedagógico?

07 – Como as atividades são planejadas no dia a dia?

08 – Como você percebe o desenvolvimento das habilidades das crianças? (socialização, autonomia, criatividade, espontaneidade, etc)

09 – Quais as principais características que um educador deve ter?

10 – Quais os desafios que uma escola como a Casa dos Pássaros exige de um educador?

11 – Quais são as maiores dificuldades da escola?

12 – Como é a sua relação com as crianças?

### **Anexo 3 - Roteiro de entrevista com os pais**

- 1 – Fale-me de sua experiência na escola Vivendo e Aprendendo e na Casa dos Pássaros?
- 2 – Por quais motivos você quis ampliar a experiência que teve na Vivendo e Aprendendo para a Casa dos Pássaros?
- 3 – Qual o diferencial entre a escola e as outras escolas do DF?
- 4 – Qual o papel da escola na formação de uma pessoa?
- 5 – Qual a sua participação dentro do Conselho Pedagógico?
- 6 – Como você percebe o desenvolvimento das habilidades de seu filho? (socialização, autonomia, criatividade, espontaneidade, etc)
- 7 – Quais os desafios que uma escola como a Casa dos Pássaros exige de um pai/mãe?
- 8 – Quais são as maiores dificuldades da escola?
- 9 – Quais são as características que um educador deve ter?
- 10 – Você acha que a proposta da escola pode se expandir por outros lugares? O que é necessário para isso acontecer?